



Un estudio sobre la utilización de la *metodología de procesos* como estrategia de formación del profesorado en relación con la mejora de la convivencia¹

A study on the use of the methodology of processes like strategy of the faculty's formation in connection with the improvement of the coexistence

Juan Carlos **Torrego Seijo**

Universidad de Alcalá

Correo electrónico: juancarlos.torrego@uah.es

Resumen:

El presente artículo hace referencia a las principales conclusiones obtenidas en el desarrollo de un proyecto de investigación y asesoramiento realizado a lo largo de cuatro años en centros educativos de la Comunidad de Madrid (España), tres de primaria y uno de educación secundaria, situados todos ellos en contextos sociales desfavorecidos, y que tuvo como contenido central el asesoramiento y formación en resolución de conflictos de convivencia. Una de las novedades de esta aportación es que las conclusiones y propuestas que se realizan se centran exclusivamente en la metodología de asesoramiento utilizada - Modelo de proceso-, y cuentan con la autenticidad que confiere el que éstas han sido contrastadas con la práctica en los centros y en las aulas, utilizando una perspectiva de investigación cualitativa.

Palabras clave: Resolución de conflictos de convivencia, Modelo de proceso, Procesos de asesoramiento, Procesos de cambio en escuelas, Formación del profesorado y asesoramiento. Metodología de procesos, Desarrollo Organizativo, Revisión Basada en la Escuela (RBE).

Abstract:

This article exposes the main conclusions from a four year project of counselling and research in four schools in the Community of Madrid on conflict resolution strategies to improve "convivencia". Three primary and one secondary school all located in deprived areas participated in the counselling and training process. The main idea of the counselling methodology has been developed through the "process methodology" with its phases and unique activities. All the proposals have been contrasted with the daily practice at the schools and classrooms. The assesment is based on a qualitative method.

Key words: Conflict solving, strategies to improve "convivencia", Process pattern, Process of consulting, processes of change in schools, Support models, Strategies for consulting, "process methodology".

Recibido: 19/12/2007

Aceptado: 19/03/2008

* * * * *

1. MARCO CONTEXTUAL

El presente artículo hace referencia a las principales conclusiones obtenidas en el desarrollo de un proyecto de investigación y asesoramiento realizado a lo largo de cuatro años, en centros educativos de la Comunidad de Madrid (España), tres de primaria y uno de educación secundaria, situados todos ellos en contextos sociales desfavorecidos, y que tuvo como contenido central el asesoramiento y formación en resolución de conflictos de convivencia. Este trabajo fue objeto de una memoria de investigación (Torrego 2000), y en su fase inicial se llevó a cabo dentro del contexto de un proyecto internacional de ámbito europeo financiado por la Comisión Europea (promoción of pro-social behaviour in kindergarten and school)².

El equipo de profesores de los cuatro centros con quienes hemos trabajado lo han hecho de forma voluntaria, y ha sido nuestra intención con esta investigación generar conocimiento sobre formación y asesoramiento desde la práctica. Una de las novedades de esta aportación es que las conclusiones y propuestas que se realizan se centran exclusivamente en la metodología de asesoramiento utilizada - *Modelo de proceso*- y cuentan con la autenticidad que confiere el que éstas han sido contrastadas con la práctica en los centros y en las aulas, utilizando una perspectiva de investigación cualitativa (Rodríguez Gómez, y otros, 1996), lo que ha permitido desmenuzar, analizar, y comprender en profundidad lo acontecido en los centros en el transcurso del proceso formativo. La metodología seguida en la investigación fue el enfoque de estudio de casos, (Cuba y Lincoln, 1982), y con ella tratamos de comprender mejor sobre la utilización de la metodología de procesos en los cuatro centros.

La metodología de asesoramiento formativo utilizada se conoce como *Metodología de Procesos* y se sitúa dentro de un modelo de desarrollo estratégico más amplio denominado en nuestro contexto nacional *Autorevisión Institucional*. Según Bolívar, (1999:108) esta estrategia puede considerarse como una adaptación propia al contexto español mediante un conjunto de experiencias de innovación y formación centrada en la escuela, desarrollada por distintos grupos, asesores, centros de profesores y por la Asociación "Desarrollo y Mejora Escolar" (ADEME) y en cuyo impulso ha tenido un papel muy destacado el profesor Juan Manuel Escudero. Aunque el término con el que se la denomina hace referencia al proceso básico sobre el que se sustenta esta estrategia, no es menos cierto que pretende ir más allá de la realización de una autorevisión general o específica aportando propuestas que favorezcan el desarrollo e institucionalización de prácticas de mejora en los centros, siendo en este ámbito considerada una plataforma estratégica adecuada para diseñar y planificar la formación del profesorado desde una perspectiva de centro. Incorpora

² Puede consultarse un primer informe de progreso centrado en el relato en dos de los cuatro centros que se presentan ahora en Moreno y Torrego (2001).

planteamientos y procesos estratégicos similares a los que se conocen en la literatura internacional especializada sobre *Mejora Escolar* con el término *Desarrollo Organizativo, y/o Revisión Basada en la Escuela (RBE)*.

Este enfoque estratégico supone no sólo una nueva forma de ejercer la profesión de enseñante sino que pretende potenciar un nuevo modelo de escuela como organización educativa y lugar de trabajo, ya que dedica una atención especial a la creación y mantenimiento de un clima que potencie las relaciones colegiadas y el trabajo conjunto, el compromiso con la colaboración entre compañeros y con el desarrollo del centro. Surge, de esta forma, una nueva concepción del centro escolar como tarea colectiva, como foro de discusión, análisis y reflexión conjunta sobre lo que está pasando ahora y sobre lo que se quiere alcanzar en el futuro. Consideramos que la Autorevisión Institucional (Escudero y Moreno 1992, Escudero 1991, 1997. Escudero y López, 1992; Bolívar, 1997,1999), si es adaptada y recreada convenientemente se convierte en un marco para estructurar la formación del profesorado desde una perspectiva global (Asociación para el Desarrollo y Mejora de la Escuela - ADEME-, Guarro 2001, Arencibia 1997, 1998, Arencibia y Guarro 1999, Torrego 2000, Torrego y Moreno 2003; Moreno y Torrego 2001, Torrego, Villegas y Moreno 2002; Domingo 2001, 2005; Lorenzo y Bolívar 1997).

La idea que preside la *Metodología de Procesos* en relación con la convivencia consiste en que el centro escolar debe analizar las cuestiones relacionadas con el clima de convivencia y disciplina (Torrego y Moreno, 2003), y a partir de este análisis se pretende establecer una trayectoria de mejora siguiendo una serie de fases. El modelo metodológico viene denominándose "*Metodología de Procesos*" debido a su carácter cíclico y evolutivo. El objetivo y la meta básica es el desarrollo curricular basado en las necesidades del centro. La mejora escolar es un referente central de esta estrategia y la formación se convierte en un elemento fundamental dentro de un proceso estratégico orientado hacia la mejora, entendida esta última en un sentido amplio: mejora en los aprendizajes de los alumnos, enriquecimiento de las habilidades profesionales del educador y fortalecimiento de aquellos procesos internos de las organizaciones educativas que se sabe que contribuyen a la calidad (liderazgo, evaluación, planificación institucional, procesos de trabajo en grupo, formación, orientación, etc.).

Estos procesos de desarrollo se pueden organizar en una secuencia de fases que, en cada centro, y en función de sus peculiaridades históricas y contextuales, se van concretando de distinto modo. En el caso de la respuesta a los problemas y conflictos de convivencia, las fases planteadas fueron las siguientes:

1. *Creación de condiciones para poder abordar la cuestión de la convivencia.*
2. *Revisión general de la situación de la convivencia en el centro*
3. *Clarificación y búsqueda de soluciones.*
4. *Planificación de la convivencia en el centro.*
5. *Desarrollo y seguimiento del plan de convivencia.*

6. Evaluación y propuestas de mejora.

Presentaremos a continuación las principales conclusiones de nuestro estudio de casos en lo referente a la metodología de asesoramiento. Para facilitar la lectura y comprensión del texto hemos optado por una presentación basada en la respuesta a las diversas preguntas de investigación que nos hacíamos, y que son objeto de interés a partir de la secuencia de fases de la metodología de procesos.

2. FASE DE CREACIÓN DE CONDICIONES PARA LA RESOLUCIÓN DE LOS CONFLICTOS DE CONVIVENCIA

Esta fase tuvo como objetivo el preparar las mejores condiciones posibles para desarrollar el trabajo en colaboración con el profesorado para abordar el tema de la convivencia en el centro. Supuso clarificar conceptualmente los temas asociados con la violencia escolar, la resolución de conflictos, disciplina y convivencia escolar. Implicó a su vez, definir la metodología de trabajo a seguir, hacer frente a las posibles resistencias que se pudieran producir, y establecer un marco organizativo para su desarrollo. Esto último implica prestar una atención especial a las cuestiones organizativas, como son: la constitución de un grupo de apoyo interno al proyecto de trabajo compuesto por personas del centro, dedicar tiempo a clarificar las funciones de los distintos participantes en el proyecto, definir el papel de los asesores en todo el proceso, y finalmente, prever las necesidades de tiempos, de recursos y de espacios para el desarrollo del trabajo.

2.1. Presentación del modelo de trabajo con sus fases: visión estratégica sobre los procesos y procedimientos de colaboración en el contexto de la resolución de conflictos de convivencia

La presentación del modelo de trabajo con sus fases y estrategias particulares a seguir en cada una de ellas, generó bastantes adhesiones en un principio, pero con el desarrollo del modelo, hemos ido percibiendo que las referencias e ideas previas del profesorado sobre un trabajo de esta naturaleza eran claramente insuficientes para entender el desarrollo de la propuesta. Resultó difícil hacer comprender que nuestro modelo de formación no consistía en un curso tradicional, sino que, por el contrario, consistía en un modelo de desarrollo interno para la mejora de la convivencia, para lo que era necesario seguir un proceso metodológico centrado en las fases que estamos apuntando.

Una propuesta de mejora surgida del análisis de las experiencias, es insertar en esta fase de creación de condiciones una reflexión específica sobre la relevancia del tema en cada centro, tratando de enraizar el proyecto en la historia del centro y concretar específicamente la respuesta que se daría con esta metodología a esa problemática. Esto permite favorecer desde el principio, y a través de una perspectiva práctica y concreta, una mayor internalización de una metodología tan novedosa como la que proponemos.

2.2. El papel del grupo interno

La existencia del grupo interno, constituido con carácter general por los coordinadores del proyecto en el centro y el equipo directivo, ha resultado una estrategia irremplazable en el desarrollo de los distintos proyectos de mejora. Ha constituido un elemento crucial por diversas razones: permite legitimar internamente el proyecto y ayuda al desarrollo y a la inserción de las propuestas de formación en la dinámica interna del centro.

Ahora bien, un problema que indirectamente se puede generar con este modelo de asesoramiento formativo es que se produzca un proceso de asunción directa de la mayoría de los compromisos por parte del grupo interno, lo que podría originar una falta de compromiso por parte de las demás personas. Para paliar este problema, se adoptaron medidas de distribución de responsabilidades dentro del grupo.

El coordinador del grupo interno del centro ha resultado una pieza decisiva en la marcha de los distintos proyectos. Por lo apreciado en las experiencias, y con la finalidad de contar con un marco de colaboración más diáfano y ordenado, pensamos que en la fase de definición del grupo interno no es suficiente con definir el papel del asesor, sino que resulta necesario delimitar el papel específico tanto del grupo interno en su conjunto, como del coordinador dentro del mismo.

El grupo interno y su coordinador/a se convierten en las personas más beneficiadas por el presente modelo de formación. En nuestra investigación, estas personas poseen una capacidad de liderazgo importante, con lo cual el presente modelo potencia una reafirmación de esa capacidad, dotándoles de más contenidos y herramientas. Seguramente, una de las mejores repercusiones del desarrollo de estas competencias podamos encontrarla en la capacidad de movilizar desde el propio centro tanto un proyecto como el presente, orientado a la resolución de conflictos de convivencia, como un fortalecimiento interno de las instituciones. Hemos ido comprobando cómo el nivel de reflexión y de incorporación de los contenidos de formación sobre resolución de conflictos se evidenciaban especialmente en las personas que mantenían una relación más directa con el asesor y una mayor implicación en el proyecto.

Hemos constatado la importancia de que alguno de los miembros del equipo directivo y del departamento de orientación forme parte del grupo interno. Esta situación permite un trabajo más global en la institución, favoreciendo que el centro se convierta en la unidad de cambio.

2.3. ¿Qué sucede con las condiciones organizativas para el trabajo con esta metodología: horario, secuencia de tiempo, periodicidad de las reuniones, lugar, momento?

El tiempo ha sido, con carácter general, una variable que ha influido y condicionado el desarrollo de las experiencias de asesoramiento, entendido en

varios sentidos: el tiempo interno de las instituciones, la larga duración de los procesos de asesoramiento y, el tiempo de duración de las sesiones.

Respecto al tiempo interno de las instituciones, hemos comprobado que la planificación ha de ajustarse a la vivencia del tiempo en los centros. Hay un tiempo objetivo y un tiempo subjetivo; este segundo nos exige planificar contando con la lógica de los ritmos de vida de las instituciones, lo que nos lleva a pensar en cuestiones como la necesidad, después de los periodos de vacaciones, de renovar los compromisos, la importancia de contar con la incidencia de las evaluaciones en los centros de secundaria, las semanas especiales, carnavales etc., razones todas ellas que hacen que la formación tenga que ser permanentemente resituada.

En referencia a la duración de los procesos de asesoramiento, es importante saber que éstos exigen que se tome el pulso permanente a la motivación del grupo. Iniciar un proceso de estas características exige un nivel de flexibilidad y de apertura importante.

Por lo que respecta al tiempo de duración de las sesiones, uno de los elementos que más dificultades ha originado en el desarrollo de este modelo es el tener que ceñirse a los horarios del profesorado dentro del centro. Prácticamente en todas las experiencias, el tiempo utilizado para el desarrollo del proyecto ha sido el de la hora de exclusiva o, como en el caso de un centro de primaria, el periodo entre el turno de mañana y el de tarde. Esta situación ha supuesto una limitación importante a la hora de desarrollar la formación, ya que no se crean las condiciones necesarias de relajación y de sosiego. El profesorado necesita un tiempo para desconectar de las clases antes de iniciar una actividad de formación, con lo cual las sesiones quedaban muy reducidas. Realizar las sesiones en estos tiempos permite que asistan personas que de otro modo no participarían de la formación, pero esa misma ventaja puede convertirse en un inconveniente ya que puede suceder que el nivel de motivación de esas mismas personas sea limitado y puedan lastrar en algún momento la marcha del proyecto.

Otro aspecto importante ha sido el adoptar medidas orientadas a favorecer la organización previa del trabajo del profesorado. Al contar con las limitaciones de tiempo en las sesiones, y con la finalidad de favorecer un mayor nivel de compromiso de los profesores implicados en el proyecto, consideramos fundamental organizar una estructura metodológica que contemple que a las sesiones de gran grupo le precedan sesiones de trabajo individual o de pequeño grupo.

Entre las medidas que consideramos necesarias para el desarrollo de un proyecto de esta naturaleza, estaría el dotar al centro de una estructura organizativa que facilite una comunicación constante entre las personas más directamente implicadas en el proyecto y aquellas otras que también componen el centro aunque no participen activamente en el mismo. Un modelo metodológico como el presente ha de contemplar la posibilidad de que coexistan

distintos niveles y ritmos de participación entre el profesorado, y esto ha de ser respetado y aceptado como un hecho natural.

3. FASE DE AUTOREVISIÓN GENERAL DE LOS CONFLICTOS DE CONVIVENCIA

El análisis o autorevisión general fue el inicio de un ciclo de reflexión sobre la realidad del centro en relación con los conflictos de convivencia. Supuso organizar un diagnóstico sobre lo que se hace en el centro, esto es, lo que se consideran logros y lo que se ve como dificultades en relación con el tema a trabajar. Esta fase concluyó realizando un proceso de priorización de los ámbitos de mejora sobre la convivencia en el centro

3.1. ¿Qué valoración hace el profesorado sobre la relevancia de la fase de autorevisión y priorización dentro del proceso de trabajo?

Los beneficios que los profesores percibieron en esta fase son que ha permitido conocer mejor la realidad del centro y, sobre todo, que ha servido para compartir los problemas existentes.. En cualquiera de los casos, hemos percibido que este proceso de autoanálisis se valoró mejor pasado un cierto tiempo que en los momentos en los que se estaba desarrollando. Esto nos reafirma en la idea de la dificultad que existe para que el profesorado rompa esa inercia inmediateista y se incorpore a procesos de trabajo dentro de un horizonte a medio y largo plazo.

En líneas generales, podemos afirmar que la autorevisión ha contribuido a que un grupo de profesores pueda conocer las necesidades y problemas que les genera su práctica, sin que ello signifique que todo el colectivo de profesores haya incorporado dentro de sus habilidades la de manejar estas destrezas de auto-análisis, ya que esto exige un proceso más lento, y que en todo caso puede haber sido aprendido por parte de las personas más directamente implicadas en el proyecto, como son los coordinadores del grupo interno.

3.2. ¿Cuáles son las ventajas e inconvenientes del procedimiento de categorización de logros y necesidades seguido?

Los procesos de categorización seguidos en los cuatro casos fueron inductivos y no han resultado especialmente relevantes y significativos en el desarrollo del proyecto de mejora de la convivencia. La impresión es que la categorización se convierte en un proceso en exceso artificial y que no resulta útil cuando el ámbito de mejora está ya muy focalizado, como es el caso del ámbito de mejora de la convivencia.

3.3. ¿Con este proceso se recogió suficientemente la realidad del centro?

El proceso de autorevisión que se siguió en todos los centros fue excesivamente abierto y tal vez convenga pautarlo más tal y como aparece en las propuestas que se realizan en Torrego y Moreno (2003). Para desarrollar un

modelo de autorevisión general podríamos inspirarnos en las cuestiones que planteamos en las categorías de análisis, relativas a los ámbitos de solución utilizados en la obra citada, ya que todas ellas llevan implícitas líneas posibles de actuación para la resolución de conflictos de convivencia en el ámbito curricular y organizativo. También, y en coherencia con el modelo de análisis de conflictos sugerido en el marco teórico, puede resultar positivo que se contemple insertar en la fase de autorevisión aquellos elementos que ayudarán a identificar y comprender mejor los conflictos (Lederach, 1984) (Galtung, (1998).

Cabría considerar que, debido a la limitación de tiempo a la hora de seguir el modelo, entre otras razones, no se tuvieron suficientemente en cuenta los logros, lo cual fue una de las carencias de las experiencias, ya que se focalizó el trabajo en exceso en los déficits y necesidades.

3.4. ¿Qué propuestas de mejora cabe efectuar?

Convendría manejar alguna ejemplificación para favorecer que el profesorado obtuviera una visión más concreta del modelo de procesos en esta fase. También sería interesante dedicar más tiempo a la formación en esta fase, de tal modo que antes de efectuar la autorevisión se hubiera debatido un marco de definición sobre los conflictos y los elementos que los componen. En consecuencia, se incorporarían aquellos elementos más generales y comunes a todos los ámbitos de solución, temas como los que planteamos en Torrego (2003, 2006).

4. FASE DE CLARIFICACIÓN Y BÚSQUEDA DE SOLUCIONES A LOS CONFLICTOS DE CONVIVENCIA

Una vez que el centro fue logrando priorizar sus ámbitos de mejora, se comenzó por la clarificación y la formulación del problema. Se inició con ello un proceso de discusión y de trabajo conjunto que tenía como finalidad recoger nuevos datos o evidencias que permitan ilustrar cómo, cuándo, dónde se viene manifestando el problema así como cuáles son sus componentes, qué consecuencias tiene para la escuela en general etc. Cuanto mejor clarificado y acotado esté un problema más factible será la búsqueda de soluciones que permitan abordarlo.

4.1. ¿Qué valoración hace el profesorado sobre la relevancia de la fase de clarificación y búsqueda de soluciones dentro del proceso de trabajo?

Sin duda es ésta una de las fases que fue valorada más positivamente en nuestras experiencias. En algunos casos se convirtió en una llamada a la utopía y a la creatividad de los grupos que, en la búsqueda de soluciones, suscitaban debates que, aunque incluyeran propuestas concretas, encerraban una proyección sobre los valores más generales, convirtiéndose en foros con un alto potencial educativo.

La guía de reflexión utilizada permitió ordenar y sistematizar el debate; recordemos que incluía la reflexión sobre diferentes aspectos: manifestaciones

del problema, análisis causal del mismo y necesidades que se suscitan para la puesta en práctica de las soluciones. Por lo que fuimos comprobando, la mayor dificultad que encontramos al seguir esta guía de reflexión tuvo que ver con la tendencia a buscar causas demasiado generales a problemas concretos. En este sentido, habría que insistir en la necesidad de analizar de un modo concreto los problemas, ya que, de no ser así, el debate resulta insustancial y no permite fundamentar las soluciones. Cabe destacar que, cuando se fueron suscitando líneas de solución, éstas tenían en un primer momento un componente de descarga emocional importante y eran poco realizables; a veces contaban con un déficit democrático considerable, pero por lo que pudimos apreciar, tales soluciones fueron pasando a un segundo plano de un modo natural. El hecho de no promoverse el debate sobre las mismas ayudó a que el grupo avanzara, y nos transmitió la idea de que eran más el reflejo de un malestar que verdaderas soluciones. En todo momento la actitud de los asesores fue muy cuidadosa al velar por que se respetara el marco de libre expresión en el que se concibe nuestro enfoque metodológico.

Un aspecto a destacar en esta fase, y que puede ser sugerido en otras experiencias similares, es que paralelamente a la búsqueda de soluciones a los problemas de convivencia, ya iba teniendo lugar su puesta en marcha. Esto puede cumplir dos objetivos: conexión con la práctica del modelo metodológico y contar con experiencias que pueden ser útiles en calidad de pruebas piloto o de actividades significativas, que es como fueron denominadas, para fundamentar mejor la planificación futura de las soluciones.

4.2. ¿Hubiera sido conveniente alguna formación para potenciar el proceso de búsqueda de soluciones?

La formación en esta fase es fundamental, ya que es uno de los momentos donde el grupo solicita una aportación específica a los asesores y tal como lo fuimos desarrollando surgieron un conjunto de cuestiones que convenía resolver. Tal vez el mayor reto para el asesor consiste en conseguir que su aportación conecte con los conocimientos y creencias previas del profesor. Un segundo problema se refiere a que la aportación del asesor pase a ser situada y ubicada en la realidad del centro.

Es difícil llegar a una conclusión general sobre una cuestión que posee un componente estratégico tan amplio y que, por lo tanto, ha de estar sometida a la lógica de cada situación. Ahora bien, creemos que es una fase en la que el grupo necesita aportaciones externas para enriquecer su propio debate. Probablemente, el momento más indicado sea después de que el grupo haya realizado un primer análisis y propuesta de soluciones a los problemas, de modo que la formación será más significativa al ponerse en relación con las ideas previas del profesorado. Esta formación podría servir para generar un debate sobre las necesidades de formación complementarias y que podrían ser satisfechas en la fase de preparación para la planificación o de preparación para el desarrollo, como así lo hicimos en nuestras experiencias. Para favorecer el encaje de esta formación en relación con las problemáticas suscitadas por el

grupo, puede resultar de gran interés para el asesor el contar con la colaboración del grupo interno del centro.

Otro aspecto a destacar en relación con la producción de soluciones es que es importante que el profesorado perciba que el asesoramiento formativo en este marco metodológico no adopta una posición neutral. Puede convenir suscitar el debate de que algunas líneas de solución pasan por un compromiso con determinadas reclamaciones relacionadas con las condiciones en las que se desarrolla el trabajo profesional en los centros, y que pueden estar siendo el contexto de determinación de muchos de los conflictos de convivencia. Si no se plantea un mensaje de estas características, podemos estar abundando indirectamente en la idea de que un tema tan complejo como es el de los conflictos de convivencia encuentra su justificación y por tanto su responsabilidad exclusiva en la tarea de los centros. Esto puede llevar a plantear de un modo simplista que la formación es la solución del problema.

En alguno de los centros la formación fue impartida por personas de la propia institución, lo que suscitó algún tipo de resistencias entre los compañeros. Parece que también la formación entre iguales puede generar problemas si no se realiza un trabajo previo específico dedicado a legitimarla. El potencial que ofrece una formación de estas características se ve mermado por razones que se explican en función del marco relacional interno de la escuela, resultando más fácil legitimar el papel del asesor externo en calidad de formador. También desde esta posición externa puede resultar más sencillo aglutinar a un grupo más amplio de profesores en el centro.

5. FASE DE PLANIFICACIÓN DE LA CONVIVENCIA EN EL CENTRO

Esta fase se desarrolló a partir del momento en que el centro se encuentra en condiciones de llevar a cabo las soluciones que se han identificado en la fase anterior. La planificación en este marco de trabajo es entendida como una guía para la acción. En ningún caso ha de confundirse con un proceso burocrático de elaboración de documentos. Además, la planificación ha de entenderse como un proceso dentro de otro proceso más general al que sirve, lo cual implica tener en cuenta al menos dos elementos: ha de recoger el debate realizado hasta el momento en el centro y debe servir para orientar el desarrollo del proyecto de mejora. Una vez que el colectivo ha priorizado una serie de soluciones, se aborda la tarea de elaborar un plan educativo. Esta tarea supone planificar conjuntamente, de modo progresivo, qué acciones de desarrollo de la acción educativa del centro se van a tomar.

5.1. ¿Qué valoración hace el profesorado sobre la relevancia de la fase de planificación dentro del proceso de trabajo en las experiencias?

Con carácter general pensamos que la planificación se entendió y conectó con las necesidades del centro planteadas en la autorevisión. Algunas estrategias que de modo particular se utilizaron en algún caso, y que consideramos de mucho interés, consisten en trasladar la planificación sobre el ámbito de mejora a los ámbitos de planificación docente del centro: en el caso

de los centros de primaria, los equipos de ciclo, y en el de secundaria, los departamentos. Esta estrategia contribuye a potenciar y fortalecer la estructura pedagógica natural del centro.

Esta es una fase imprescindible para abordar de un modo sistemático y estructurado el debate en torno a las soluciones. Hemos constatado la dificultad de seguir un proceso ordenado y riguroso de planificación, debido entre otras razones a la escasa y no siempre positiva experiencia que ha acumulado el profesorado en relación con la elaboración de planes y su concreción en documentos. No es difícil, por tanto, que esta tarea acabe resultando burocrática, por lo cual consideramos fundamental que el plan se convierta en un instrumento útil al servicio del profesorado.

El esquema que presentamos para ordenar la planificación nos pareció eficaz, debido a su sencillez y a la capacidad de ordenar un debate coherente de planificación. Este incluía los siguientes elementos:

- Justificación de la importancia de esa solución, para lo cual se puede utilizar como referencia fundamental el análisis realizado sobre las soluciones en la fase anterior.- Objetivos educativos que se pretenden alcanzar con la puesta en práctica de las soluciones.
- Medidas o acciones concretas que conlleva el desarrollo de esa solución. Teniendo en cuenta tanto la planificación en el ámbito curricular como en el de la organización del centro para efectuar el seguimiento de la misma.
- Evaluación de dicha solución: qué, cómo, quién y cuándo se va a realizar la evaluación.

Aún siendo un esquema sencillo, algunos elementos como la justificación del plan y el apartado de evaluación no se desarrollaron siguiendo las pautas previstas, lo cual les restó valor al quedar redactados en términos excesivamente generales. Esto nos hace pensar que puede resultar fundamental pautar más detenidamente este trabajo.

Desde el punto de vista de la convivencia, consideramos que un elemento que debe ser una constante a tener en cuenta en la planificación de las medidas a implementar es que éstas contemplen la posibilidad de implicar a todos los sectores: profesores, familias, alumnos y personal no docente. Este reconocimiento del papel de los distintos miembros de la comunidad educativa debería llevar pareja una reflexión previa sobre sus necesidades, intereses y valores, con la finalidad de que cualquier plan fuera el resultado de un proceso de negociación entre estos colectivos.

Entre las principales dificultades destacamos el protagonismo tan importante que adoptó en algunos casos el equipo interno; pensamos que hay que buscar procedimientos que permitan repartir la responsabilidad que se les atribuye (trabajo en subgrupos, comisiones etc.).

También percibimos en el caso del centro de secundaria una tensión importante entre las personas más involucradas en el proyecto y aquellas otras que asistieron, pero con un nivel menor de compromiso. Aunque pareció existir un acuerdo importante en la valoración positiva sobre el resultado del trabajo de planificación, algunas personas manifestaron que el método utilizado coartaba su libre expresión. Sin duda, todo método exige una asunción de las normas que conlleva; en nuestra experiencia, no siempre ha sido fácil conciliar esta situación con los intereses más individuales que determinadas personas traían a los grupos.

5.2. ¿Se desarrollaron actuaciones específicas orientadas al desarrollo del plan de convivencia en el centro.

Las actuaciones realizadas en los centros en los que se llevó a cabo esta fase consistieron fundamentalmente en el desarrollo de actividades formativas específicas y la regulación de los mecanismos organizativos conducentes a asegurar la cobertura del plan: horarios de tutores, previsión de reuniones, inserción en los documentos de planificación del centro de las medidas previstas etc. Sin duda, fueron actuaciones especialmente importantes y decisivas en el desarrollo de los proyectos.

6. FASE DE DESARROLLO Y SEGUIMIENTO DEL PLAN DE CONVIVENCIA EN EL CENTRO

Parece suficientemente contrastado, en el campo de la teoría de la innovación, que donde realmente se deciden los proyectos es en el campo de la práctica. Esto quiere decir que la mera presencia de un plan o proyecto, por muy bien que esté justificado y por muy alta que sea su calidad, no es ni mucho menos suficiente para asegurar su éxito, pues ni siquiera garantiza el que realmente se vaya a llevar a la práctica.

Será necesario, por tanto, dedicar un tiempo a apoyar la puesta en práctica del plan de actuación consensuado en el centro, lo que implicará el desarrollo de una serie de procesos. Para ello habrá que disponer de una estructura de tiempo, institucionalizada, y unos procedimientos de análisis compartidos de la realidad. En nuestro caso seguimos el modelo metodológico de Kolb, presentado en Marcelo y otros (1992: 228) en el que se prevé una estructura para compartir el desarrollo de las prácticas con el siguiente esquema, en cuatro apartados: descripción, análisis, construcción de teoría e implicaciones para la mejora

6.1. ¿Qué valoración hace el profesorado sobre la relevancia de la fase de desarrollo y seguimiento dentro del proceso de trabajo?

En los centros en los que se llegó a esta fase, ésta se convirtió en un importante espacio de desarrollo profesional para las personas implicadas. Fue una de las fases más conflictivas en el desarrollo con la metodología de proceso, llegando a generar bastantes resistencias. Pensamos que esta fase se percibe de un modo especialmente amenazante, debido entre otras causas a la escasa o

nula tradición en compartir el trabajo profesional y a las diferencias de estilo y de criterio existentes en los claustros de profesores. Un planteamiento de trabajo como éste exige un grado de apertura profesional con el que no siempre se cuenta en los centros.

Entre las medidas de mejora que planteamos ante esta situación estaría el organizar, previamente a las sesiones de desarrollo, una formación específica en habilidades de comunicación interpersonal: escucha activa y emisión de mensajes no agresivos. Esta actuación se debería completar con un debate en el claustro sobre el desarrollo profesional y el apoyo mutuo; para ello nos podemos inspirar en los trabajos de Escudero y López (1992) y Marcelo y otros (1992) donde se plantean múltiples propuestas orientadas a trabajar el *coaching*.

Otro elemento crítico que conviene contemplar en esta fase es la conexión entre el seguimiento del plan de convivencia y algunas de las funciones que tienen atribuidas los directores de los centros. En nuestras experiencias se generaron dos tipos de dificultades. Las primeras tendrían que ver con el malestar generado en el seno del equipo directivo, que se puede sentir ignorado y no tenido en cuenta. De un modo genérico, a esta situación se puede responder haciendo permanentemente partícipe al equipo directivo de las decisiones de los grupos de seguimiento. La segunda dificultad tiene que ver con la resistencia al cambio, concretado a veces en la exigencia de que el seguimiento sólo lo podía hacer el equipo directivo.

Algunas propuestas desarrolladas que consideramos de interés para enriquecer nuestra propuesta formativa en esta fase, son:

- Potenciar el seguimiento a través de grupos y comisiones.
- Recuperar en algunas sesiones de seguimiento las consideraciones realizadas en las sesiones de formación que se han desarrollado en otros momentos de la experiencia.
- Intercambiar formación entre profesores del centro y de distintos centros.
- Utilizar los objetivos del plan para la formulación de los criterios e indicadores para efectuar el seguimiento.
- Potenciar el uso de procedimientos (por ejemplo entrevistas y cuestionarios) que faciliten la participación, en calidad de informantes, del mayor número de personas

7. FASE DE EVALUACIÓN Y PROPUESTAS DE MEJORA

En este modelo de trabajo se considera especialmente relevante reservar momentos para efectuar un balance de lo realizado y a partir de él establecer posibles vías de mejora. La evaluación del plan está constituido por un conjunto de procesos y procedimientos que nos permitan recoger información para fundamentar un diálogo y un análisis crítico entre todos los implicados y participantes. Juan Manuel Escudero (1991:2) distingue tres maneras de desarrollar la evaluación en el contexto de los procesos de cambio y mejora de

la escuela: evaluación del cambio y de la mejora, evaluación para el cambio y evaluación como cambio y mejora

7.1. ¿Cuáles son los logros que se observan en el centro, transcurrido un tiempo de puesta en marcha del proyecto?

A partir de los datos y evidencias obtenidos, podemos afirmar que un indicador muy importante, como es el referido al interés por continuar en el proyecto por parte del profesorado, fue un elemento común en nuestras experiencias. En relación con el proceso metodológico, habría que hacer un conjunto de consideraciones: el profesorado globalmente se pronuncia en el sentido de considerar la metodología de procesos como un marco adecuado para desarrollar un proyecto de mejora. Esto lo concretan en afirmaciones del siguiente tipo: "ha potenciado el trabajo entre compañeros, ha permitido mejorar la coordinación".

Pensamos que es difícil que el componente más instrumental de la metodología de procesos se incorpore a las competencias del centro como organización, ni al profesorado en su conjunto. Sin embargo, las personas que han formado parte de la coordinación del grupo interno han comprendido la filosofía de colaboración del modelo de procesos y han aprendido las estrategias más particulares del mismo. Esta diferencia de aprendizaje se explica en razón tanto al grado de responsabilidad asumido en el proyecto, como al mayor tiempo de trabajo compartido con el asesor, parte del cual se dedicó a justificar y abordar decisiones relacionadas con el marco estratégico de esta metodología. Podríamos afirmar que la inserción del modelo de procesos, desde una perspectiva de centro, en cuanto a metodología de desarrollo interno, puede seguir funcionando y hacerse extensivo, en la medida en que los coordinadores internos puedan continuar trabajando con este enfoque.

7.2. ¿Ha quedado recogida la evaluación en algún documento del centro?

Con carácter general, en las distintas experiencias las propuestas de trabajo surgidas en el plan de mejora de la convivencia se plasmaron en los documentos de planificación institucional; ahora bien, en cada uno de los casos esta inserción ha adoptado una forma distinta y la respuesta ha variado desde posiciones más o menos formales. Hemos constatado la dificultad de conferir a los documentos institucionales un valor de guía de acción y de documento de consenso, tal vez debido a la percepción formalista que se posee sobre los mismos, cuyos destinatarios preferentes no son tanto los profesores como la Administración, a través de sus órganos correspondientes.

El cierre del trabajo al finalizar un curso escolar es un momento importante para evitar las incertidumbres que a menudo se producen en el arranque del siguiente curso y para romper la ingrata sensación de comenzar desde cero en cada periodo académico. La fase de evaluación del proyecto es un momento privilegiado para establecer pautas para la continuidad del proyecto, estableciendo los compromisos para el próximo curso.

8. A MODO DE EPÍLOGO

El marco metodológico seguido – *metodología de procesos* - ha sido valorado positivamente por el profesorado, en cuanto que sirve para favorecer la reflexión y la mejora de la convivencia en el centro. Por lo tanto, es un esquema válido para el desarrollo de los centros, si bien al mismo tiempo resulta un proyecto tremendamente ambicioso, que exige mucho compromiso y habilidades para su puesta en marcha, tanto por parte de los profesores como de los asesores de formación. Se parte de la idea de que el objetivo a alcanzar es una escuela colaborativa, pero nuestra experiencia nos dice que este modelo ideal está muy alejado de la realidad, lo cual dificulta el diálogo educativo entre asesor y profesores, y profesores entre sí.

También debemos considerar que la metodología de procesos es muy exigente al plantear que la práctica ha de ser compartida. Dada la tendencia individualista de los profesores, éste es un elemento especialmente difícil de abordar sin contar con unas habilidades mínimas que aseguren un marco protector a los grupos que actúan con esta metodología. Deberíamos contemplar un tiempo dedicado a la gestión de grupos a través de iniciativas formativas específicas, ya que no basta con proponer, en aras de la autonomía del centro, que los profesionales pertenecientes al grupo interno coordinen las reuniones para que realmente se efectúe esa coordinación. La gestión de la mejora es, sobre todo, gestión de grupos y de personas.

Tampoco deberíamos desconocer el entramado micropolítico de las relaciones entre los diversos miembros de una organización. Asumir el carácter conflictivo de las relaciones entre las personas exige contar con herramientas orientadas a abordar el conflicto dentro del grupo y a favorecer habilidades de comunicación dentro del mismo. Los proyectos de mejora pueden hacer que emerjan conflictos latentes entre las personas en los centros. Como señalan Escudero y Bolívar (1994) “Fullan (1993:27) llega a afirmar que la ausencia de problemas reales puede ser signo de que cambios sustantivos están siendo sustituidos por cambios superficiales”.

Si seguimos el marco de trabajo que se propone en la metodología de procesos, habría dos momentos especialmente críticos en relación con este aspecto: la fase de autorevisión y la de desarrollo, ya que la práctica en ambas adopta un protagonismo importante y esto hace que se convierta en un contenido de formación muy sensible. Hemos percibido tensiones y resistencias ante la puesta en práctica de las soluciones. Pensemos que cuando un colectivo profesional ve sometida su práctica a contraste y observación, no es improbable que algunas personas se puedan sentir fiscalizadas o amenazadas, con lo que se puede generar una tensión que hay que atender.

En este contexto y sin caer en ingenuidades, consideramos que una vía más de abordaje de los conflictos en el grupo puede consistir en legalizar el papel del asesor externo como mediador en la resolución de conflictos (Torrego, 2007). Se unen en el asesor una serie de características que le hacen una

persona adecuada para el desarrollo de esta función. Por una parte no está sometido al torbellino relacional interno del centro, puede ser neutral, y le inspira un objetivo de colaboración común para las partes en los potenciales conflictos interpersonales, como es el desarrollo del proyecto. Hemos constatado el papel tan importante que puede ejercer un asesor externo para aglutinar el esfuerzo colectivo de un grupo profesional de cara a iniciar un proceso de mejora.

Referencias bibliográficas

- Arencibia J.S. (1996). No me hables así... ¿cómo seño? La disciplina: lo que queda del choque entre la cultura escolar y las culturas suburbanas. En M. Lorenzo y A. Bolívar (ed.). *Trabajar en los Márgenes*, Granada, ICE de la Universidad de Granada.
- Arencibia, J. S. y Guarro, A. (1999). *Mejorar la Escuela Pública. Una experiencia de asesoramiento a un centro con problemas de disciplina*, Tenerife, Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- Arencibia, J.S. (1998). La colaboración. Una propuesta ideológica, teórica y estratégica del cambio en educación. Estudio de un caso centrado en la disciplina escolar, Tesis doctoral, Universidad de la Laguna.
- Bolívar, A (1997). *La formación centrada en la escuela: El proceso de asesoramiento*. En C. Marcelo C., y López J., (Coords.). Pp 380-394
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*, Madrid: Síntesis.
- Domingo, J. (Coord.). (2001). *Asesoramiento al centro educativo*, Barcelona, Octaedro-Ediciones Universitarias de Barcelona, 291-308.
- Domingo, J., (2005). Las prácticas de asesoramiento a centros educativos, una revisión del modelo de proceso. *Education Policy Analysis Archives*, vol.13, nº 16
- Escudero J.M., y Bolívar A. (1994). Inovação e Formação Centrada na Escola. Uma Perspectiva da Realidade Espanhola, en A. Amiguihno y R. Canário (Organiz.): *Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa, 97-155. 4
- Escudero, J.M. (1991). *Plan experimental de formación de equipos psicopedagógicos y de responsables del programa de orientación en centros*. Documentación del curso, Madrid, Comunidad de Madrid, (documento inédito).
- Escudero, J.M. (1997). Aproximadamente un lustro de formación en centros: Reflexiones para un balance crítico y constructivo. En *I Encuentro Estatal de Escudero, J.M. y Moreno, J.M. (1992). El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación Comunidad de Madrid.
- Escudero, J.M. Y Lopez, J.(1992). *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla: ed. Arquetipo.*Formación en centros. Libro de Actas*. CEP. Consejería de Educación y Ciencia. Linares. Pp 17-47.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces. Probing the depths of educational reform*. Londres: The Falmer Press.
- Galtung J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*, Bilbao, Gernika Gogoratuz.
- Guarro, 2001 Guarro, A. (2001). «Modelo de proceso» o «la estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración»: una (re)visión desde la práctica; En J. Domingo (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry, *Educational Communication and Technology Journal*, 30, pp. 233-252.
- Lederach, J. P. (1984). *Educación para la paz*, Barcelona, Fontamara. Nueva edición en prensa bajo el título *ABC de la paz y los conflictos*, Madrid, Catarata.

- Lorenzo, M. y Bolívar, A. (Eds.) (1996). *Trabajar en los márgenes. Asesoramiento, formación e innovación en contextos educativos problemáticos*, Granada, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Marcelo C., Mingorrance P., y Sánchez M., (1992). Estrategias centradas en el profesor. Supervisión clínica, investigación acción y apoyo profesional mutuo entre profesores. En Escudero, J.M. y López, J. *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*, Sevilla, Arquetipo.
- Moreno, J.M. Y Torrego, J.C. (2001). El asesoramiento para la resolución de conflictos en centros escolares: el enfoque de "respuesta global, en Domingo, J. (Ed.). *Asesoramiento al centro educativo*, Barcelona, Octaedro-Ediciones Universitarias de Barcelona, 291-308.
- Rodríguez Gómez, G. y otros (1996). *Metodología de la Investigación cualitativa*, Málaga, Ediciones Aljibe.
- Torrego J.C. Coord., (2003). *Resolución de conflictos desde la acción Tutorial*, Madrid, Consejería de Educación, Comunidad de Madrid.
- Torrego J.C. Villegas, F. y Moreno J.M. (2002). Los conflictos de convivencia abordados desde dentro. análisis de una experiencia de colaboración en un IES. En Armengol, Coord., *el trabajo en equipo en los centros educativos.*, Barcelona, Ciispraxis
- Torrego J.C. Y Moreno J.M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela: el aprendizaje de la democracia*, Madrid, Alianza ensayo.
- Torrego JC Coord. (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia: estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Editorial Graó
- Torrego, J.C. (2000). La resolución de conflictos de convivencia en centros escolares: una propuesta de formación del profesorado basada en el centro. Tesis doctoral dirigida por Moreno JM, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Torrego, J.C. (coord.) (2007). *Mediación de conflictos en Instituciones Educativas: manual para la formación de mediadores*, Madrid, 5º edición, Narcea.